



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«Διερεύνηση και διατύπωση των ψυχο-εκπαιδευτικών αναγκών
των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
σε μη αστικά-απομακρυσμένα για την παροχή ποιοτικής ειδικής
εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες»**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΟΝΟΜΑ: ΓΚΟΓΙΑ ΚΥΡΑΝΩ
A.M. 1013001
e-mail: kgkogia@uth.gr

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ
ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄	5
Α1) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄	24
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	24
Β1) ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	24
Β2) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	25
Β3) ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	29
Β4) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	30
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	40
ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ.....	43
ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	44

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετοί εκπαιδευτικοί που στα τμήματα τους φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ¹ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο έχουν τεκμηριώσει επιστημονικά την ύπαρξη αυτών των αναγκών. Η παρούσα έρευνα θέτει ως στόχο την ανίχνευση και διατύπωση των αναγκών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις για την καταγραφή των απόψεων δέκα στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές σε μη-αστικά απομακρυσμένα σχολεία. Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων αυτών σε συνδυασμό με ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 90 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε μη-αστικά, απομακρυσμένα σχολεία.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, όπως είναι η ανάγκη καλύτερης πρόσβασης στους αρμόδιους φορείς διάγνωσης και υποστήριξης, η ανάγκη για άρση της αίσθησης της απομόνωσης, καθώς και η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Παράλληλα σκιαγραφούν τις ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

¹ Μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ανίχνευση και την διατύπωση των αναγκών για ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία ΜΑΑΣ και διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές ορίζονται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

Α1) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσαν για αιώνες ένα μεγάλο κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Ωστόσο μόνο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσε αντικείμενο έντονο προβληματισμού και κίνητρο για ερευνητικές αναζητήσεις τόσο για τους ειδικούς όσο και για τους εκπαιδευτικούς. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Πρόκειται για μια σειρά από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην σχολική πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γύρω από αυτόν τον τομέα, οφείλεται τόσο στην ιδιαιτερότητα της φύσης των ίδιων των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στο γεγονός ότι αυτού του είδους οι δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη σχολική, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική των μαθητών, σε ακραίες περιπτώσεις, δίχως την κατάλληλη παρέμβαση και υποστήριξη (Αλεβίζου, 2002).

Οι ειδικοί που μελετούν το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στην προσπάθεια τους να διατυπώσουν ένα ακριβή και περιεκτικό ορισμό αυτών. Οι πολλαπλοί αιτιολογικοί παράγοντες αυτών, η διαφοροποιημένη σοβαρότητα των επιμέρους δυσκολιών τους ανάλογα με την αναπτυξιακή πορεία του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με την δυσκολία διάκρισης των βασικών και δευτερευόντων συμπτωμάτων, αποτελούν τις πηγές των διαρκών διαφωνιών μεταξύ των ερευνητών.

Σύμφωνα με έναν από τους πιο πρόσφατους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί : *“Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια ‘ατελή’ ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική*

δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες” (IDEA 2002).

Από τον παραπάνω ορισμό λοιπόν καθίσταται σαφές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μεν μία ενδογενή κατάσταση του ατόμου και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, ωστόσο η αποτελεσματική από τη μια και η δυσμενής από την άλλη αλληλεπίδραση με αυτό μπορεί να αμβλύνει ή να επιδεινώσει τις δυσκολίες αυτές αντίστοιχα στην μετέπειτα ζωή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ένας μαθητής λοιπόν, που έχει διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, δεν θα σταματήσει να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες αυτές με εντατικό διάβασμα ή με κάποια θεραπευτική μέθοδο. Μπορεί όμως να αμβλύνει τις δυσκολίες τόσο στη σχολική του ζωή όσο και στη μετέπειτα ενήλικη, αν ακολουθήσει από μικρή ηλικία ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Βλαχοπαναγιώτη, Κεφαλίδου, Μαρκάκη 2005).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές καθώς και η εξέλιξη αυτών, εξαρτώνται τόσο από τα εγγενή χαρακτηριστικά των ατόμων όσο και από την παροχή μιας κατάλληλης και αποτελεσματικής παρέμβασης και υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς. Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο η απουσία ενός κατάλληλου και οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος, με επάνδρωση από καταρτισμένο και επιμορφωμένο προσωπικό, όσο και η ανεπαρκής στελέχωση και οργάνωση των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων με έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων και υλικών παρέμβασης, επηρεάζουν δυσμενώς την πορεία και εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές (Χρηστάκης, 1990; Καλαντζή & Αζίζι, 1993).

Επομένως, η ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η έλλειψη έγκυρων και σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης και διάγνωσης καθώς και η όλο και αυξανόμενη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών, καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας εξατομικευμένης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης (Καυκούλα, 2010). Μέσω των ερευνητικών τους δεδομένων, οι μελετητές αναδεικνύουν την εξέχουσα σημασία των μαθησιακών δυσκολιών, και παρέχουν τεκμηριωμένες μεθόδους για πρόωπη ανίχνευση και αξιολόγηση αυτών καθώς και κατάλληλο υλικό για την υποστήριξη τους. Τα δεδομένα αυτά, απενεχοποιούν τον μαθητή από παλαιωμένες αντιλήψεις περί παθολογίας των

μαθησιακών δυσκολιών και εμβαθύνουν στην αποτελεσματική υποστήριξη και αντιμετώπιση αυτών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η εκπαίδευση λοιπόν οφείλει να υποστηρίζει όλα τα παιδιά πάντα σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ικανότητες τους προκειμένου να αναπτύξουν με αποτελεσματικό τρόπο το δυναμικό τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους (NCSE, 2014). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θεωρούνται κατάλληλες και απαραίτητες για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αφορούν δύο επίπεδα, την πρόωπη παρέμβαση, και την παρέμβαση που θα ακολουθηθεί μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010). Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό απαιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διδάσκονται σε ένα περιβάλλον που θα είναι όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό, πιο συχνά δηλαδή μέσα στην γενική τάξη (Marawski & Lochner, 2010).

Στην Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα, αυτή η απαίτηση έχει καθιερωθεί για περισσότερα από δέκα χρόνια μετά τη συμμόρφωση με τις αρχές της δήλωσης Salamanca's (Unesco, 1994), έχοντας σαν αποτέλεσμα την νομοθεσία (Νόμος, 2817/2000), που έδωσε στους μαθητές με μέτριου βαθμού αναπηρίες το δικαίωμα μάθησης μέσα στη γενική τάξη (Strogilos & Tragoulia, 2013). Ωστόσο, μολονότι οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις, σε συνδυασμό με τις επιστημονικές έρευνες οι οποίες έχουν κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την ανίχνευση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι εξακολουθεί να εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010).

Ένα σοβαρό λοιπόν πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι, σχετίζεται με την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προβεί σε πρόωπη ανίχνευση και αξιολόγηση των δυσκολιών τους, ώστε μετέπειτα να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα για αυτούς, προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους. Η αργοπορία στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών οφείλεται από τη μια σε λανθασμένους χειρισμούς των δασκάλων, με την έννοια ότι μπορεί να δικαιολογούν ορισμένα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως ανωριμότητα, κακή διαπαιδαγώγηση ή απλή ιδιαιτερότητα του παιδιού, να σιωπούν ή χειρότερα, να κάνουν λανθασμένες 'διαγνώσεις', βασιζόμενοι σε ελλιπή στοιχεία ή σε γενικεύσεις (Παντελιάδου

& Μπότσας, 2007). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Riddick (1996) η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων αποτελούν τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, η αργοπορία μπορεί να οφείλεται στη ίδια τη φύση των διαδικασιών διάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας το κριτήριο «απόκλισης», σε συνδυασμό με την έλλειψη αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων ανίχνευσης, αναμένει πρώτα την αποτυχία του μαθητή στις σχολικές δοκιμασίες και στη συνέχεια τον προωθεί για αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, με αποτέλεσμα η διάγνωση και συνάμα η παροχή κατάλληλης παρέμβασης και υποστήριξης στον μαθητή να μετατεθεί μετά το πέρας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Έτσι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στο δημοτικό, αναγκάζεται να μένει αμέτοχος μέσα στην τάξη και να βιώνει καθημερινά την σχολική αποτυχία καθώς στερείται την έγκαιρη ανίχνευση των μαθησιακών του δυσκολιών ή την αποτελεσματική εκπαιδευτική στήριξη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ως αποτέλεσμα αυτών, ο μαθητής αδυνατεί να συμβαδίσει με τους συμμαθητές του, ενώ στα βασικά γνωστικά του ελλείμματα προστίθενται επιπλέον κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά προβλήματα δυσχεραίνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των κατάλληλων παρεμβάσεων. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολείο χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται ή τα παρατούν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Από την άλλη, η δεύτερη συνιστώσα της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης για υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πέρα από τη διάγνωση των δυσκολιών τους, σχετίζεται με τον σχεδιασμό μιας κατάλληλης παρέμβασης, με δημιουργία ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος και την υλοποίηση αυτού από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010). Για να καταστεί αποτελεσματική μια παρέμβαση ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές, καθώς και να έχει επίγνωση των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών ώστε να αναγνωρίζει και να αξιολογεί έγκαιρα τις δυσκολίες στη μάθηση (Κολιάδης, 1994). Επίσης οφείλει να έχει την ικανότητα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία και τη χρήση των διαφόρων διδακτικών και

υποστηρικτικών μέσων ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού και να το βοηθήσει με αυτό τον τρόπο να γενικεύσει και να ενισχύσει τη μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 1996).

Στην Ελλάδα παρά τη θέσπιση ορισμένων μέτρων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της νομολογίας για την ειδική εκπαίδευση, η παροχή ανεπαρκούς κατάρτισης από τα Παιδαγωγικά τμήματα πάνω σε θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τον κατάλληλο για αυτές σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης (Βλαχοπαναγιώτη, Κεφαλίδου & Μαρκάκη 2005), σε συνδυασμό με την απουσία σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα δημόσια σχολεία, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργούν ως κέντρα υποστήριξης για τους μαθητές αλλά και ως χώροι ενημέρωσης και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, καθιστά την επίλυση του προβλήματος ιδιαίτερα δύσκολη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτοί που δεν προέρχονται από τα τμήματα ειδικής αγωγής, αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ οι περισσότεροι προσπαθούν μόνοι να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίχως την στήριξη των τμημάτων ένταξης ή άλλων υποστηρικτικών δομών, με αποτέλεσμα να αναζητούν σχετική επιστημονική επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Πατσιοδήμου, 2000). Οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, εντείνονται περισσότερο στις δυσπρόσιτες νησιωτικές ή ορεινές ελληνικές περιοχές για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, και αυτό οφείλεται αρχικά στην απουσία ενταξιακών δομών και κατάλληλα εξειδικευμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών στις περιοχές αυτές, όσο και στις δυσκολίες πρόσβασης των μαθητών σε κέντρα αξιολόγησης και διάγνωσης των δυσκολιών τους (Λυντέρης & Κωνσταντόπουλου, 2009).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει και αυτή με τη σειρά της το γεγονός ότι η ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται ακόμα πιο δύσκολη στα μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία (Salend, 2001). Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προκειμένου με τη σειρά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Berry, Petrin, Gravelle

& Farmer, 2012). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στη διεθνή ερευνητική κοινότητα (Salend, 2001). Συχνοί παράγοντες που επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες σε μη αστικές απομακρυσμένες περιοχές περιλαμβάνουν προκλήσεις που σχετίζονται με γεωγραφικούς παράγοντες, με τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους και με τους γονείς, με την έλλειψη υποστηρικτικών δομών καθώς και με την επαγγελματική και κοινωνική απομόνωση (Sealand, Eigenberger, Peterson, Shellady & Prater, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρά, μη-αστικά σχολεία, και εμπεριέχει όλες τις υπόλοιπες δυσκολίες, σχετίζεται με τη λειτουργικότητα των σχολείων στις περιοχές αυτές. Στην Ελλάδα ο κυρίαρχος τύπος σχολείων στις απομακρυσμένες αγροτικές, ορεινές ή νησιωτικές περιοχές, είναι τα ολιγοθέσια σχολεία (Koulouris & Sotiriou, 2006). Ως ολιγοθέσια, ορίζονται τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια Δημοτικά Σχολεία, στα οποία δεν υπάρχει ένας δάσκαλος διαθέσιμος για κάθε μία από τις έξι τάξεις, καθώς ο μικρός αριθμός των μαθητών δικαιολογεί την απασχόληση λιγότερο από έξι εκπαιδευτικούς, ενώ στις περιπτώσεις των μονοθέσιων, δικαιολογείται η παρουσία μόνος ενός εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο (Koulouris & Sotiriou, 2006).

Το έργο ωστόσο στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, είναι ιδιαίτερα εξαντλητικό έναντι των συναδέλφων τους σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων (Antonίου, Polychroni & Kotroni 2009, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007), καθώς οφείλουν να καλύψουν το ανάγκες ενός πλήρους σχολείου (Φύκαρης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι των μικρών σχολείων, έχουν ένα απαιτητικό ωράριο εργασίας με πολλές και σύνθετες υποχρεώσεις να ολοκληρώσουν, ενώ θα κληθούν επίσης να διδάξουν ταυτόχρονα σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όσο αναφορά την αποτελεσματική ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη όλων των μαθητών (Κατσαντώνη, 2007).

Το ελλιπές προσωπικό που πλαισιώνει ένα μικρό σχολείο, εκτός του δικού τους διδακτικού έργου, οφείλει να διδάξει και μαθήματα ειδικότητας ή να διδάξει σε μαθητές με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες, που αποτελούν αρμοδιότητες του ειδικευμένου

προσωπικού, γεγονός που αποσπά αρκετό χρόνο από το διδακτικό έργο και πολλές φορές μειώνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτού (Boix, 2004). Μπορεί μέσα σε μία τάξη ενός μικρού σχολείου, ο εκπαιδευτικός να έρθει αντιμέτωπος με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με μαθητές στο αυτιστικό φάσμα, οδηγώντας τον να εργαστεί εκτός των τυπικών ορίων της κατάρτισης και της εμπειρίας του (Brownell et al., 2005).

Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη σε συνδυασμό με τη διαφορετικότητα των αναγκών και των στυλ μάθησης του κάθε μαθητή (Vaughn & Schumm, 1992), είναι μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης οι οποίοι συχνά υποστηρίζουν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία ενώ και το σύστημα της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης υπολειπόμενα, ιδίως στις δομές των μη-αστικών δημοτικών σχολείων (Κατσαντώνη, 2007). Επιπλέον η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών και των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή χωριστά (Δελλασούδας, 2005), γεγονός που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν κατάλληλες γνώσεις για τα ιδιαίτερα προβλήματα και τις κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών αυτών (Antoniou et al., 2000).

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί διαρκώς το διδακτικό του στυλ για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός τμήματος παιδιών διαφορετικής ηλικίας (Χαρίτος, 2008), στα ενδιαφέροντα τους, στις ικανότητες τους, στο νοητικό τους επίπεδο και στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, απαιτεί υπερένταση των πνευματικών ικανοτήτων του δασκάλου πράγμα που επιδρά δυσμενώς στο νευρικό του σύστημα με άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην αποδοτικότητα του έργου τους (Κατσαντώνη, 2007). Ακόμα και η μέθοδος των σιωπηρών εργασιών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να συμπληρώσουν τα κενά στη διδασκαλία, παρέχοντας βοήθεια στους πιο αδύναμους μαθητές, δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Κυρίδης, 2001). Το έργο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο με την έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία αυτά, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών και την αδυναμία κάλυψης των προαπαιτούμενων διδακτικών ωρών (Jimerson, 2003).

Εκτός από τις αυξημένες διδακτικές υποχρεώσεις στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές, το έργο τους επιβαρύνεται και με άλλα καθήκοντα διοικητικού και οργανωτικού χαρακτήρα (Antonίου et al. 2009; Κάντας, 2001). Τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο γεγονός ότι οι παρατεταμένες εργασιακές υποχρεώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξασθένηση των εκπαιδευτικών (Borg, 2003; Kelso, French & Fernandez, 2005), καθώς και στην υποβάθμιση της ίδιας της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Jaoul, Kovess & FSPMGEN, 2004). Επομένως το σύνθετο και πολυδιάστατο έργο των εκπαιδευτικών των μη-αστικών σχολείων προκειμένου να ανταποκριθούν στους διδακτικούς και διοικητικούς στόχους τους, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς προσωπικού για το μοίρασμα των αρμοδιοτήτων, οδηγούν κάποιους ερευνητές να αμφισβητούν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία αυτά, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές αυτών δεν έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες έναντι των αστών συνομηλίκων τους (Tsolakidis, 2007).

Πέρα από τον αυξημένο φόρτο εργασίας, τα δημοτικά σχολεία κάθε τύπου λειτουργικότητας, είτε πρόκειται για κάποιο πολυθέσιο σε κάποιο αστικό κέντρο είτε για το μικρό σχολείο της παραμεθορίου, δεν είναι απλά κτίρια, προγράμματα διδασκαλίας και ωρολόγια προγράμματα (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Απαρτίζονται από σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που συνήθως έχουν πολύ διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ωστόσο, μία σημαντική δυσκολία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε μικρά μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, σχετίζεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους συναδέλφους τους καθώς και με το επίπεδο υποστήριξης, καθοδήγησης και βοήθειας που λαμβάνουν από αυτούς, προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών τους (Πομάκη, 2007).

Κάνοντας μια ανασκόπηση σε διεθνείς έρευνες σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν αυτές οι σχέσεις, καθορίζει και το βαθμό επιτυχίας των εκπαιδευτικών στόχων του κάθε σχολείου (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Ο Graves (2001) μέσα από την έρευνα του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μικρών μη αστικών-απομακρυσμένων σχολείων αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε βιαστικές επαφές μαζί

τους και επιφανειακές προσωπικές και επαγγελματικές συζητήσεις (Graves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό τους μόνοι χωρίς να εμπλέκονται με τους συναδέλφους τους στον κοινό σχεδιασμό ή το στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές τους και παλεύουν μόνοι τους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (Hargreaves, 1995; Inger, 1993).

Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα των Berry και Gravelle (2013), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρές αγροτικές περιοχές έχουν αρκετά λιγότερες έως μηδαμινές πηγές υποστήριξης στο έργο τους γεγονός που οξύνει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης. Ακόμα όμως και αυτές οι μορφές της περιορισμένης συνεργασίας εμποδίζονται από τη νόρμα της απομόνωσης, που επικρατεί στα σχολεία (Berry & Gravelle, 2013). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν τους αφορά το τι κάνουν οι συνάδελφοί τους και παρέχουν συμβουλές στους συναδέλφους τους, μόνο αν τους ζητηθεί. Μία ακραία κατάσταση έλλειψης συνεργασίας, αφορά την άρνηση ορισμένων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να ασχοληθούν με μαθητές με μαθησιακές ή λειτουργικές δυσκολίες, καθώς και η μη επιθυμία τους να αλληλεπιδράσουν με τον ειδικό παιδαγωγό ώστε να διαμορφώσουν από κοινού ένα πρόγραμμα εξατομικευμένο προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Berry & Gravelle, 2013).

Επιπλέον, η νόρμα της μη - επέμβασης στο έργο των συναδέλφων ενισχύεται από την έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε συνεργατικούς ρόλους από τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών (Πομάκη, 2007). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι να παρέχουν ανατροφοδότηση για τη διδακτική πρακτική και να ανταλλάσσουν βοήθεια που ξεπερνά την ανταλλαγή υλικών, με αποτέλεσμα όταν οι συζητήσεις τους αφορούν εκπαιδευτικά θέματα, τυπικά να σχετίζονται με τα τρία Π (παιδιά - πρόγραμμα - παράπονα) (Hoerr, 1996). Αυτή η σχολική κουλτούρα δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ίδιο σχολείο δεν έχουν φιλικές σχέσεις, αντίθετα, μπορεί να δέχονται συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και μπορεί να κάνουν και παρέα εκτός σχολείου (Πομάκη, 2007). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολο να μοιραστούν την οικειότητα της τάξης τους με αυτούς που δεν έχουν την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία, την πειθαρχία και τον έλεγχο (Πομάκη, 2007). Μπορούν να δουλέψουν μαζί με συναδέλφους, που έχουν τις ίδιες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική πράξη, αλλά με μεγάλη δυσκολία και

αμοιβαία ανοχή θα μπορούσαν να αναλάβουν καθήκοντα από κοινού με άλλα άτομα που ακολουθούν άλλες προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Nias, 1998).

Μεταξύ των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων των μη αστικών-απομακρυσμένων περιοχών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους περιλαμβάνεται και η σύγχυση και κατά συνέπεια η σύγκρουση ρόλων μεταξύ τους (Berry & Gravelle, 2013). Οι περισσότερες έρευνες εκθειάζουν κυρίως τις προκλήσεις που εντοπίζονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στις απομακρυσμένες περιοχές, με τους πρώτους να μη γνωρίζουν και να μη κατανοούν το ρόλο και τις αρμοδιότητες των συναδέλφων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Berry & Gravelle, 2013). Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, ιδιαίτερα οι μεγάλης ηλικίας, δυσκολεύονται να αποδεχτούν την νέα κατάσταση και νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κάποιος κρίνει ως ανεπαρκές το έργο τους. Έτσι αμύνονται μη δεχόμενοι να αναγνωρίσουν το έργο και τη σπουδαιότητα της συνεκπαίδευσης, ακυρώνοντας το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών ή θεωρώντας τους ως «αποκούμπι» όλων των μαθητών που παρουσιάζουν κάποια δυσκολία (Berry & Gravelle, 2013).

Οι ίδιες αυτές προκλήσεις αναφέρονται και σε διεθνή βιβλιογραφία ως υπαίτιες για την πρόκληση τριβών και συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Billingsley, Carlson, & Klein, 2004, Brownell et al, 2005, Miller, Brownell, & Smith, 1999, Stempien & Loeb, 2002). Στα ελληνικά δεδομένα, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Πετροπούλου (2006) σχετικά, με τη διδασκαλία στα μικρά απομακρυσμένα σχολεία στα Δωδεκάνησα, προσδιορίστηκαν ως δυσκολία της υπηρετήσης σε ένα μικρό σχολείο, οι συχνές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι η συχνή επαφή με τους ίδιους συναδέλφους και η μη δυνατότητα γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, προκαλεί συχνά συγκρούσεις και παρεξηγήσεις, που οδηγούνται σε κορύφωση προς το τέλος της σχολικής χρονιάς (Πετροπούλου, 2006). Αυτή όμως η σύγκρουση ρόλων έχει αρνητικές συνέπειες στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζοντας βιώνοντας μια κατάσταση έντασης και μη αποδοχής αδυνατούν να παρέχουν κατάλληλη και αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες τους καθενός (Berry & Gravelle, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που δέχονται περισσότερο τις συνέπειες της έλλειψης υποστήριξης και συνεργασίας από τους συναδέλφους τους στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, είναι συνήθως άπειροι και πρωτοδιόριστοι. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί που βγαίνουν από τα παιδαγωγικά τμήματα και κατά κύριο λόγο διορίζονται σε απομακρυσμένες μικρές περιοχές, εισέρχονται στο επάγγελμα κατέχοντας ιδεαλιστικές προσδοκίες όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και την ένταξή τους στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών (Gold, 1996). Προσδοκούν να συναντήσουν συναδέλφους με τους οποίους θα μοιραστούν ιδέες και υποστήριξη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Συνήθως οι προσδοκίες τους αποδεικνύονται μη ρεαλιστικές, καθώς τους ανατίθενται οι πιο δύσκολες τάξεις, οι μαθητές που έχουν διαφοροποιημένες μαθησιακές δυσκολίες και τα πιο ανεπιθύμητα καθήκοντα και έχουν να αντιμετωπίσουν γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και ανεπάρκεια πόρων, αδιαφορία από την πλευρά της διοίκησης και έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά των συναδέλφων (Gold, 1996). Αυτό τους κάνει να αμφισβητούν την επάρκειά τους, την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους ενώ μειώνει την διάθεση τους για εργασία έχοντας αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα του διδακτικού τους έργου (Gold, 1996).

Ο Kardos (2001) απέδειξε την αρνητική επίδραση της μη παραγωγικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών μέσα από έρευνα του η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία όπου επικρατούν οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, η υποστήριξη τους προς τους νεοδιόριστους είναι ελάχιστη σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία ή έχουν επιφανειακό και μηχανιστικό χαρακτήρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο νέος δάσκαλος να αισθάνεται επαγγελματικά απομονωμένος, να περιορίζονται οι ικανότητες και η πείρα τους στα κεκτημένα από τις προπτυχιακές τους σπουδές και στη μάθηση μέσω της διαδικασίας της δοκιμής – λάθους, να δυσκολεύονται να αναπτύξουν την επαγγελματική επάρκεια που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να διαμορφώνουν την αντίληψη ότι η τάξη και η πειθαρχία είναι πιο σημαντικά θέματα από τη διδασκαλία και τη μάθηση (Kardos et al., 2001).

Μια ακόμη βασική πρόκληση που βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον απαιτητικό, πολυδιάστατο ρόλο τους στα σχολεία των μη αστικών- απομακρυσμένων περιοχών, σχετίζεται με την ανεπαρκή κατάρτισή τους τόσο σε ζητήματα διοικητικού και οργανωτικού χαρακτήρα όσο και στη συνδιδασκαλία

μαθητών πολλαπλών ηλικιακών βαθμίδων και διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών (Mulkeen, 2005; Koulouris & Sotiriou, 2006). Αναφορικά με την ελλιπή κατάρτιση, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παιδαγωγικά μαθήματα που αφορούν μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης είτε γιατί αυτά δεν προσφέρονταν είτε γιατί ήταν μαθήματα επιλογής που τελικά δεν επελέγησαν από τους φοιτητές (Χατζηδήμου, 2003). Παράλληλα, η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών και των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή χωριστά (Δελλασούδας, 2005), γεγονός που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν κατάλληλες γνώσεις για τα ιδιαίτερα προβλήματα και τις κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών αυτών (Antonίου et al., 2000).

Τα ευρήματα βιβλιογραφικών ερευνών από τη μια πλευρά καταδεικνύουν, στην πλειοψηφία τους, αποσπασματικές διδακτικές πρακτικές και ενέργειες, οι οποίες κατ' ουσίαν δυσχεραίνουν την αποτελεσματική διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με μαθησιακές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003) και από την άλλη πλευρά επισημαίνουν την έλλειψη κατάρτισης, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 1997). Οι αρχικές τους γνώσεις και η έλλειψη επαρκούς εμπειρίας στη διδακτική πράξη, δεν είναι αρκετές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις περιοχές αυτές, αντιθέτως υπάρχει ανάγκη να αποκτήσουν νέες, εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που υπάγονται πέρα από την αρχική ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση και εκπαίδευση, και να βελτιώνουν διαρκώς τις μεθόδους και τις τεχνικές διαχείρισης του εκπαιδευτικού τους έργου στο απαιτητικό πλαίσιο των μη αστικών σχολείων (Koulouris & Sotiriou, 2006).

Ωστόσο παρά την επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μικρά μη-αστικά απομακρυσμένα σχολεία για περαιτέρω επιμόρφωση, οι συνθήκες που επικρατούν στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές και πιο συγκεκριμένα η γεωγραφική απομόνωση που συνοδεύει τη θέση εργασίας τους, δεν ευνοούν την κάλυψη τους (Koulouris, Sotiriou, 2006). Η διδασκαλία και κατ' επέκταση η ζωή σε ένα μικρό, απομακρυσμένο χωριό λόγω της γεωγραφικής του θέσης έχει άμεσες συνέπειες στο διδακτικό του έργο, δυσχεραίνοντας το και θέτοντας του εμπόδια για επαγγελματική ανέλιξη και περαιτέρω επιμόρφωση οδηγώντας τον σε επαγγελματικό αποκλεισμό (Mulkeen, 2005).

Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Boyer and Bandy 2010 βρέθηκε ότι ένα σημαντικό κομμάτι της ανησυχίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία σχετίζεται με την ελλιπή πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα όπως είναι η εκπαίδευση μέσα στην υπηρεσία σαν αποτέλεσμα της γεωγραφικής απομόνωσης. Αυτή η ελλιπής πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την σωστή καθοδήγηση για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων, εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, συγκεκριμένων τροποποιήσεων στην τάξη και την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών (Boyer & Bandy, 2010).

Ακόμα δυσκολότερη καθίσταται για τον εκπαιδευτικό η επιμόρφωσή του πάνω σε σύγχρονα ευρήματα της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, και της Διδακτικής (Κατσαντώνη, 2007). Καταρχήν, η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων, on-line μαθημάτων επιμόρφωσης, ώστε να διευρύνει ή να εξειδικεύσει τις γνώσεις και δεξιότητες του με στόχο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός απέναντι στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους, είναι μια αρκετά δαπανηρή διαδικασία (Koulouris & Sotiriou, 2006). Όλες αυτές οι υπηρεσίες συνήθως διοργανώνονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, επομένως η μετακίνηση των εκπαιδευτικών με ταξίδια μετ' επιστροφής από τα απομακρυσμένα σχολεία τους προς την αντίστοιχη πόλη, η έλλειψη τακτικών δρομολογίων με δημόσια μέσα μεταφοράς, η διαμονή σε κάποιο ξενοδοχείο και οι αγορές διαβίωσης, έχουν αρκετά μεγάλο κόστος, αποθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό από το να ανέλθει επαγγελματικά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, διατηρώντας τις σε στασιμότητα (Mollenkopf, 2005). Αν σε αυτά προστεθούν και οι ελλείψεις σε σεμινάρια και επιμορφώσεις καθώς και η πίεση του χρόνου που εμποδίζει τη χρήση μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας, γίνεται κατανοητή η κατάταξη των σχολείων αυτών σε μειονεκτική θέση (Koulouris & Sotiriou, 2006).

Ακόμα και η ευκολία που προσφέρουν τα εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια μέσω διαδικτύου, στα μικρά χωριά κρίνεται αδύνατο λόγω της έλλειψης ευρυζωνικής κάλυψης (Κούλουρης & Σωτηρίου, 2007). Σημαντικό είναι βέβαια και το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ειδικά στα ολιγοθέσια σχολεία, είναι πολύ δύσκολο για τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να δίνουν λύσεις σε απρόοπτες, κυρίως ολιγοήμερες απουσίες του διδακτικού προσωπικού των ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς δεν υπάρχει κάποιος άλλος δάσκαλος να τον αντικαταστήσει κατά την απουσία του,

με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η εκπαίδευση των μαθητών (Collins, 1999; Ludlow, Conner, & Schechter, 2005). Επίσης, οι δυσκολίες μεταφοράς και μετακίνησης καθιστούν δύσκολη ακόμη και την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου για διευθέτηση κάποιου προβλήματος ή για παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη λαμβάνουν αξιολόγηση, παρέμβαση και ανατροφοδότηση στο διδακτικό τους έργο (Κατσαντώνη, 2007).

Τις ίδιες δυσκολίες επισημαίνει και ο Τσολακίδης (2007) μελετώντας τα ελληνικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ελληνικά μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, βιώνουν έντονα την επαγγελματική και γεωγραφική τους απομόνωση, η οποία κατατάσσει τα σχολεία αυτά σε πολύ χαμηλό επίπεδο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Συνέδεσε επίσης το αίσθημα απομόνωσης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα και την αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου το οποίο αμφισβητούν έντονα (Tsolakidis, 2007). Η αμφισβήτηση αυτή υιοθετείται και από τη Χατζηγεωργίου (1998) η οποία υποστηρίζει ότι η γεωγραφική απομόνωση των εκπαιδευτικών στα απομακρυσμένα σχολεία της χώρας, επηρεάζει τη ψυχολογική τους κατάσταση, δεν λαμβάνουν ευχαρίστηση από το έργο τους, και η πλήξη της καθημερινότητας έχει αρνητικές επιπτώσεις στη ποιότητα της διδασκαλίας που παράγουν. Ειδικότερα, η γεωγραφική απομόνωση συνδέεται αρκετές φορές με την κοινωνική απομόνωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένοι (Χατζηγεωργίου, 1998). Ανησυχούν για την κοινωνική και την προσωπική τους ζωή και εκφράζουν αβεβαιότητα σχετικά με την εμπειρία της κοινωνικοποίησης τους στις απομακρυσμένες περιοχές, την απομόνωση από την οικογένεια και τους φίλους και την έλλειψη της ανωνυμίας στις μικρές επαρχιακές πόλεις (Lock, 2008). Εκτός όμως από τον εκπαιδευτικό η κοινωνική απομόνωση έχει αντίκτυπο και για τους μαθητές και τους γονείς καθώς συνεπάγεται έλλειψη παραστάσεων, ερεθισμάτων, κ.α., που μπορεί να έχει δυσμενή επίδραση στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στην περαιτέρω πορεία των μαθητών (Κατσαντώνη, 2007).

Εκτός από τις σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους, μια σημαντική δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρά, μη-αστικά σχολεία, και έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, αφορά τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών και την ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους. Η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα σχετικά με τις σχέσεις

οικογενείας-σχολείου δείχνουν ότι μια θετική και υποστηρικτική σχέση γονέων-σχολείου συμβάλλει στην καλύτερη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000 ; Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008 ; Seligman & Darling, 2008; Mannan & Blackwell, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994),) επισημαίνοντας παράλληλα την ενδυνάμωση της μάθησης και την βελτίωση της επίδοσης τους. (Martin, Ranson & Tall, 1997).

Μολονότι η σπουδαιότητα και τα πολλαπλά οφέλη της συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέα αναγνωρίζεται διεθνώς, στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και ιδιαίτερα σε αυτά που εδρεύουν σε απομακρυσμένες μη-αστικές περιοχές, οι σχέσεις μεταξύ τους τις περισσότερες φορές είναι επιφανειακές, περιορισμένες, (Μπρούζος, 2002) δεν βασίζονται στον αλληλοσεβασμό και την αλληλοϋποστήριξη, αλλά χαρακτηρίζονται από απάθεια. (Angelides, Theophanous & Leigh 2006). Η δυσμενής αυτή σχέση μεταξύ τους, εκδηλώνεται είτε με αδιαφορία από την πλευρά των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους γιατί δεν έρχονταν σε επαφή μαζί τους συχνά, (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006), είτε με υπερβολική κριτική εκ μέρους τους και συνεχείς παρεμβάσεις στο διδακτικό έργο των δασκάλων. (Βαλμάς, 2006, Μαραγκός,). Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αποκτάει άλλη ένταση και φόρτιση και τα όρια γίνονται πιο λεπτά και ευαίσθητα (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003).

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα ιδανική, αντιθέτως υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και εμπόδια που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη μιας θετικής και συστηματικής συνεργασίας μεταξύ τους στις μη-αστικές περιοχές. (Greenwood & Hickman, 1991). Από τη μια, οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με θεσμικούς παράγοντες. Οι γονείς παραπονιούνται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους καταλαβαίνουν, δεν λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη τους, δεν τους αφιερώνουν χρόνο και δεν φέρονται σωστά στο παιδί τους (Κοντοπούλου, 2001). Σύμφωνα με έρευνα της η Phtiaka (2001) επισημαίνει ότι η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί πηγή συγκρούσεων, οδηγεί στην αποξένωση, στην έλλειψη κατανόησης και μειωμένης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας.

Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή εμποδίζεται και από την αβεβαιότητα των γονέων αναφορικά με το ρόλο που οφείλουν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους

(Baker, 1997). Εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους όταν πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Πολλοί γονείς όμως πιστεύουν ότι δεν έχουν το κατάλληλο θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο ούτε τις ικανότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Για το λόγο αυτό υιοθετούν έναν παθητικό ρόλο θεωρώντας ότι κύριοι υπεύθυνοι και κατάλληλα καταρτισμένοι για την εκπαίδευση τους είναι οι εκπαιδευτικοί. (Liontos, 1992).

Η Phtiaka (2001) όμως υποστηρίζει ότι το πρόβλημα ξεκινά από το λανθασμένο μοντέλο που χρησιμοποιεί το σχολείο για να ερμηνεύσει τις σχέσεις του με την οικογένεια (Phtiaka, 2001). Το μοντέλο αυτό σύμφωνα με έρευνες δείχνει ότι η πλειοψηφία των προσπαθειών από τους εκπαιδευτικούς για να εμπλακούν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δίνει έμφαση στο να γίνουν οι γονείς δάσκαλοι των παιδιών τους στο σπίτι, υλοποιώντας τις δραστηριότητες ή ακολουθώντας τις συμβουλές των δασκάλων των παιδιών τους στο σχολείο (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ειδικούς στόχους για τους μαθητές και οι γονείς θεωρούνται ως φορείς υλοποίησης των δραστηριοτήτων, που απαιτούνται για να πετύχουν ή να φτάσουν αυτούς τους στόχους. Το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης θέλει τους γονείς να εμπλέκονται στην προετοιμασία στο σπίτι και στο συντονισμό των σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται στο σχολείο και των σχετικών δραστηριοτήτων (Epstein, Polloway, Foley & Patton 1993 ; Jayanthi, Nelson, Sawyer & Butsuck 1995), ωστόσο δεν προβλέπει την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών.

Από την άλλη, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση δυσμενών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και γονέα, διαδραματίζουν και οι προσωπικοί παράγοντες των ίδιων των γονιών. Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες επισημαίνουν ότι οι γονείς των μη-αστικών περιοχών, στην ύπαρξη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εκδηλώνουν αισθήματα ματαιότητας, ανικανότητας και ενοχοποίησης ως απόρροια της κοινωνικής προκατάληψης (Κοντοπούλου, 2001). Ένας άλλος παράγοντας σχετίζεται με την άρνηση, την μη αποδοχή της αξιολόγησης των ικανοτήτων και των δυσκολιών που ανέδειξε ο δάσκαλος και σε υπερεκτίμηση αυτών (Μπρούζος, 1998). Οι γονείς παρά την αξιολόγηση ή τη διάγνωση, εξακολουθούν να έχουν μια ιδεατή αντίληψη για το παιδί τους και δυσκολεύονται να παραδεχτούν τις δυσκολίες, καταφεύγοντας σε μηχανισμούς άμυνας όπως άρνηση της πραγματικότητας ή διατήρηση μη ρεαλιστικών προσδοκιών από τα παιδιά. (Μαραγκός,).

Αυτό οδηγεί σε διάσταση απόψεων μεταξύ τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, και συνάμα καλλιεργεί σχέσεις σύγκρουσης, αφού οι γονείς βασίζονται και εμμένουν σε άλλες αντιλήψεις και προσδοκίες από αυτές των εκπαιδευτικών. Αυτό πυροδοτεί ποικίλες αντιδράσεις, από φαινομενική απάθεια μέχρι την υπερβολική παρουσία στο σχολείο που μπορεί να ταλαιπωρεί τους εκπαιδευτικούς (Μαραγκός,). Κάποιοι άλλοι γονείς κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, φοβούμενοι ότι θα εκθέσουν τις αδυναμίες του παιδιού τους, και τους αποκρύπτουν πληροφορίες σημαντικές για το παιδί (Μπόνια,2011). Άλλες φορές πάλι, οι γονείς νιώθουν ότι κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός μιλάει για τις δυσκολίες των παιδιών τους ενοχοποιεί, θεωρώντας τους υπεύθυνους. Επιπλέον δυσκολίες όπως η μετακίνηση και τα ωράρια εργασίας αποτελούν το πιο σύνηθη παράγοντα που εμποδίζει τους γονείς να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς (Sanders & Epstein, 1998; Levine, 2002). Κάνοντας ανασκόπηση σε βιβλιογραφικές αναφορές, η Πετροπούλου (2006) στην έρευνα της με θέμα τη διδασκαλία στα μικρά σχολεία της παραμεθορίου στα Δωδεκάνησα, τονίζει την γενική απαξίωση που εντοπίζεται από τη μεριά των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, και την έλλειψη ενδιαφέροντος για την πρόοδο τους (Πετροπούλου, 2006).

Σε πολλές περιπτώσεις, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να δυσχεραίνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθανόμενοι ανασφάλεια ή κατεχόμενοι από παρωχημένες αντιλήψεις (Gestwicki, 2000), θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνουν το παιδαγωγικό τους έργο (Φρειδερίκου & Τσερούλη, 1991) και επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991), ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι οι γονείς είναι προβληματικοί απαιτητικοί, και ότι δεν είναι συνεργάσιμοι, αντιθέτως αμφισβητούν την επιστημονική τους επάρκεια (Κοντοπούλου, 2001). Από την άλλη η προετοιμασία και ο συντονισμός δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί πολύ χρόνο, και εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε θέματα ψυχολογίας και συμβουλευτικής (Leitch & Tangri, 1988, Μπούζος, 1999, Morris & Taylor, 1998). ή προηγούμενη εμπειρία σε αντίστοιχες καταστάσεις, που δεν είναι διαθέσιμα σε όλες τις περιπτώσεις (Moles, 1987; Rosenthal & Sawyers, 1996; Cameron & Lee, 1997; Gettinger & Guetschow, 1998).

Προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς επίσης επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβους ότι γονείς με υπερσυντηρητικές απόψεις μπορούν να εμποδίσουν σχολικές καινοτομίες και να υποβαθμίσουν το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας (Turney, Eltis, Towler & Wright, 1990). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενοχλούνται τόσο από την υπεροπτική στάση ή τις παράλογες απαιτήσεις ορισμένων γονέων όσο και από την προκλητική αδιαφορία κάποιων άλλων. Η ενόχληση αυτή κατά τον ερευνητή οφείλεται στην ασαφή οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων της κάθε πλευράς. Η ασάφεια του ρόλου των δύο αυτών συντελεστών εγείρει από κάθε πλευρά προσδοκίες που η άλλη αδυνατεί να εκπληρώσει. Αυτές οι δύο ομάδες ανθρώπων αντιμετωπίζουν διαρκή προβλήματα στη διαπραγμάτευση των ορίων τους (Γιαννακάκη, 1997; Λιοντάκη, 1999). Από τη μία πλευρά, οι δάσκαλοι ανησυχούν επειδή νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και εξειδίκευση σε εκπαιδευτικά θέματα. Έτσι, όταν επικοινωνούν με τους γονείς, κρατούν αποστάσεις ασφαλείας (Alleksaht-Snider, 1995, Ladoumi-Vidalι, 1997). Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αισθάνονται ότι επικρίνονται από τους γονείς (Φρειδερίκου, Φολερού & Τσερουλή, 1991).

Τέλος, ένα σοβαρό λειτουργικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μικρά σχολεία απομακρυσμένων ελληνικών περιοχών, σχετίζεται με την ανεπάρκεια κατάλληλου σχολικού εξοπλισμού, υποστηρικτικών μέσων και εποπτικού και τεχνολογικού υλικού για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Χαρίτος, 2008). Ο ρυθμός εργασίας των εκπαιδευτικών αυτών των περιοχών παρεμποδίζεται από την ανεπάρκεια υποστηρικτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας ενώ παραγκωνίζεται και το διδακτικό του έργο, κυρίως προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες μορφές διδασκαλίας με χρήση ειδικών μηχανημάτων σύγχρονης τεχνολογίας, όπως τηλεοράσεις, βίντεο, ή ηλεκτρονικού υπολογιστή (Κατσαντώνη, 2007)

Στα ελληνικά δεδομένα, τα περισσότερα αν όχι όλα τα απομακρυσμένα μικρά σχολεία, δεν εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα, ενώ μεγάλη έλλειψη εντοπίζεται στην ύπαρξη στοιχειωδών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα σχολικών βιβλίων (Παπασταμάτης, 1998). Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας το απαιτητικό διδακτικό τους έργο και στην ευθύνη να ανταποκριθούν στις ποικίλες

ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού με αποτελεσματικό τρόπο δίχως την παροχή του απαραίτητου υποστηρικτικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων (π.χ. βιβλιοθήκες, λεξικά, υποστηρικτική τεχνολογία.), βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας και ματαιότητας (Williams & Gersch, 2004; Male & May, 1996) . Επιπλέον, ο Boix (2004) υποστηρίζει ότι η έλλειψη αυτή συμβάλλει αρνητικά στην απουσία δημιουργικής σκέψης του δασκάλου και κατ' επέκταση στη μείωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου (Boix, 2004).

Από την άλλη η έλλειψη ποιοτικών κτιριακών εγκαταστάσεων αναφέρθηκαν επίσης ως μία σημαντική δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί μικρών επαρχιακών σχολείων, σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο σχετικά με τα προβλήματα διδασκαλίας στα παραμεθόρια νησιά των Δωδεκανήσων (Πετροπούλου, 2006). Οι πόροι και οι υποδομές αποτελούν το αναγκαίο υλικό αλλά και το οικονομικό πλαίσιο για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η έλλειψή τους περιορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και συντελεί στην αναποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Κατσαντώνη, 2007). Ειδικότερα, τα βασικά λειτουργικά προβλήματα που παρουσιάζουν τα μικρά σχολεία μη αστικών- απομακρυσμένων περιοχών της Ελλάδας, σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την παλαιότητα τους, την κακοκατασκευή τους, την παντελή έλλειψη αισθητικής και γενικά δίνουν μια εικόνα εγκατάλειψης, που επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία και τη διάθεση του εκπαιδευτικού που πρόκειται να διδάξει μη προσφέροντας του κανένα κίνητρο να επιθυμεί την παραμονή του σε αυτό (Κατσαντώνη, 2007). Σε γενικές γραμμές, οι εγκαταστάσεις είναι πολύ παλιές και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις τρέχουσες απαιτήσεις της κοινωνίας (Boix, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

B1) ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία έχουν αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία (Ludlow, Conner & Schechter, 2005; Jung, Gaylon-Keramidas, Collins & Ludlow, 2006; Larwood, 2005; Mitchem, Kossar & Ludlow, 2006; Rude et al., 2005), στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχουν γίνει συστηματικές έρευνες ανίχνευσης των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Με βάση αυτά τα στοιχεία η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Κατά την εργασία των εκπαιδευτικών σε ΜΑΑΣ:

- ☞ οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους φορείς υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου όπως οι σχολικοί σύμβουλοι, τα ΚΕΔΔΥ κλπ;
- ☞ το εκπαιδευτικό έργο και η διδασκαλία επηρεάζονται από τις πιθανές δυσκολίες συνεργασίας;
- ☞ για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ η ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί σημαντική ανάγκη?
- ☞ οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη διεπιστημονική υποστήριξη για την διευθέτηση θεμάτων που ανακύπτουν στην τάξη;
- ☞ οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ εκφράζουν ανάγκες για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη;

B2) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα είναι μία ερευνητική προσέγγιση, η χρήση της οποίας συνίσταται κυρίως για την περιγραφή τάσεων και για την εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές που βρίσκονται στη βιβλιογραφία (Creswell, 2011). Ακολουθείται ένας αυστηρός και προκαθορισμένος ερευνητικός σχεδιασμός, που σημαίνει πως οι περισσότερες κρίσιμες αποφάσεις έχουν ληφθεί από τον ερευνητή πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό αντικείμενο είναι εκ των προτέρων ξεκάθαρο ενώ αποκλείεται η ευχέρεια παρέκκλισης από το αρχικά τιθέμενο στόχο.

Βασική επιδίωξη των ποσοτικών ερευνών είναι να ελεγχθούν εμπειρικά προδιατυπωμένες υποθέσεις (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992), οι οποίες έχουν διατυπωθεί πριν από την έναρξη της έρευνας, είναι σαφείς και ευκρινώς προσδιορισμένες από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια και οι οποίες στο τέλος θα επιβεβαιωθούν ή θα απορριφθούν. Συνοπτικά, ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει, συγκεντρώνει ένα δείγμα, οργανώνει συγκεκριμένες ερωτήσεις, συγκεντρώνει τα ποσοτικοποιημένα δεδομένα, τα αναλύει και έτσι καταλήγει με αντικειμενικό τρόπο σε συμπεράσματα (Creswell, 2011). Η δομή σχεδιασμού της έρευνας αυτής παραμένει σταθερή, επομένως αποτελεί πρότυπο σε πολλά επιστημονικά πεδία και κλάδους (Κυριαζή, 2006).

Η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από μεγάλη αξιοπιστία αποτελεσμάτων καθώς οι ερευνητές που την διεξάγουν, στηρίζονται σε αριθμητικά στοιχεία και σε στατιστικές συγκρίσεις, για τη ακριβή μέτρηση των θεωρητικών εννοιών, αλλά και από αντικειμενικότητα καθώς χρησιμοποιούν δομημένα και τυποποιημένα ερωτηματολόγια προκειμένου να εξαγάγουν τις αιτιακές σχέσεις (Aliaga and Gunderson, 2000). Επιχειρούν να οριοθετήσουν τα φαινόμενα σε μετρήσιμες ή κοινές κατηγορίες ώστε να κατασκευαστούν στατιστικά μοντέλα για να εξηγηθεί αυτό που παρατηρείται. Με άλλα λόγια, μέσω της ποσοτικής έρευνας μετρώνται και ποσοτικοποιούνται κάποια κοινωνικά φαινόμενα (Winter, 2000). Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα η οποία στηρίζεται στη δειγματοληπτική μέθοδο με τη χρήση ερωτηματολογίου, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού για τον έλεγχο των θεωρητικών της υποθέσεων (Creswell, 2011). Το αντιπροσωπευτικό αυτό δείγμα είναι απαραίτητο στην ποσοτική έρευνα καθώς όσο πιο μεγάλο είναι τόσο υποβάλει

σε αυστηρότερο έλεγχο τις ερευνητικές υποθέσεις, οδηγώντας τον ερευνητή σε έγκυρα αποτελέσματα και κατά συνέπεια σε γενίκευση των συμπερασμάτων του (Creswell, 2011).

Η τελική αναφορά των αποτελεσμάτων που παρουσιάζεται σε τυποποιημένη μορφή χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και από έλλειψη μεροληψίας εκ μέρους του ερευνητή (Kealey & Protheroe, 1996). Οι προσωπικές του αξίες, οι προκαταλήψεις του ή οι υποκειμενικές του προτιμήσεις δεν έχουν θέση στην ποσοτική προσέγγιση. Ο ερευνητής μπορεί να αναλύσει τα δεδομένα, χωρίς να έρθει σε επαφή με τους ανθρώπους του δείγματος. Μετά από στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων η οποία γίνεται με ταχύτατους ρυθμούς, επιτυγχάνεται μια συνολική απάντηση και τα αποτελέσματα μπορούν να συζητηθούν και να δημοσιευθούν νόμιμα και γενικευμένα (Κυριαζή, 2002). Η ποσοτική έρευνα φιλτράρει τους εξωτερικούς παράγοντες, εάν έχει σχεδιαστεί σωστά, και έτσι τα αποκτηθέντα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ως πραγματικά και αμερόληπτα. Η τυποποίηση των δεδομένων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου αντιπροσωπευτικού δείγματος και η ανάλυση των στοιχείων με στατιστικές μεθόδους καθιστούν την ποσοτική έρευνα ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002).

Συνολικά μπορεί να ειπωθεί ότι η ποσοτική έρευνα, είναι μια πολύ χρήσιμη μέθοδος για τη περιγραφή και διερεύνηση ορισμένων αντικειμενικών χαρακτηριστικών του υπό έρευνα πληθυσμού. Καθώς είναι μια μέθοδος που συγκεντρώνει αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία που οδηγούν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα, χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους ερευνητές για την περιγραφή ενός κοινωνικού φαινομένου (Creswell, 2011).

Για την συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις για την καταγραφή των απόψεων δέκα στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών της πράξης. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανάλυση του Cronbach's Alpha (πίνακας 1), και βρέθηκε ότι η αξιοπιστία του περιεχομένου είναι υψηλή (Cronbach's Alpha=0,871). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 90 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε μη-αστικά, απομακρυσμένα σχολεία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Cronbach's Alpha εκτίμηση της αξιοπιστίας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of Items

Η χρήση ενός ερωτηματολογίου αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια δομημένη τεχνική με στόχο τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων (Creswell, 2008). Ένα ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια σειρά γραπτών ερωτήσεων τις οποίες οι ερωτώμενοι πρέπει να απαντήσουν (Bell, 1999), παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο βασικές προσωπικές και δημογραφικές πληροφορίες για τους εαυτούς τους (Creswell, 2008).

Ο καλός σχεδιασμός των ερωτηματολογίων αποτελεί τη σωστή βάση για μια πετυχημένη έρευνα για την απόκτηση ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τις στάσεις, τις αξίες, τις εμπειρίες και την παρελθούσα συμπεριφορά των ανθρώπων (Bell, 1999). Για τους σκοπούς μιας επιτυχημένης ποσοτικής έρευνας, η χρήση ερωτηματολογίου από τους ερευνητές, αποτελεί την πιο κατάλληλη επιλογή, καθώς εξυπηρετεί την εύκολη συλλογή πληροφοριών από ένα μεγάλο δείγμα ανθρώπων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με πολύ μικρό οικονομικό κόστος (Gillham, 2000; McLeod, 2014)

Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής που διεξάγει μια ποσοτική έρευνα χρειάζεται ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού προκειμένου να μπορέσει να γενικεύσει τα ευρήματα του (Debois, 2016). Η χρήση του ερωτηματολογίου λοιπόν συνιστά την πιο κατάλληλη μέθοδο για αυτόν για τη συλλογή των δεδομένων του, καθώς του επιτρέπει να στοχεύει σε μία μεγάλη ομάδα δείγματος της επιλογής του ακόμα και αν είναι γεωγραφικά διάσπαρτο, που θα ήταν δύσκολο να προσεγγίσει με άλλες μεθόδους (Popper, 2004; Debois, 2016; Marshall, 2005). Επιπλέον, καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματικό και για τις

περιπτώσεις εκείνες που οι ερωτηθέντες δεν επιθυμούν να προσδιοριστούν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς και για αυτούς που δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, αισθανόμενοι ντροπή έκφρασης των προσωπικών τους απόψεων (Debois, 2016; Marshall, 2005).

Το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζοντας την ανωνυμία και την ιδιωτικότητα των ερωτηθέντων, αυξάνει σημαντικά το βαθμό ανταπόκρισης και συμμετοχής τους σε αυτό, ενώ παράλληλα οι ερωτηθέντες νιώθοντας περισσότερη ασφάλεια εκφράζουν τις ειλικρινείς τους σκέψεις και πεποιθήσεις (Oppenheim, 1992). Ακόμη, η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου συλλογής δεδομένων, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δεν πιέζει χρονικά τον ερωτηθέντα αναμένοντας άμεσα την απάντηση του όπως η μέθοδος της συνέντευξης, αντιθέτως τους επιτρέπει να αφιερώσουν όσο χρόνο χρειάζονται για να ολοκληρώσουν την απάντηση τους (Debois, 2016; Gilbert 2001).

Στα πλεονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίου στην ποσοτική έρευνα προστίθεται και η ταχύτητα συλλογής των δεδομένων. Ιδιαίτερα μέσω της ψηφιακής μορφής, τόσο η αποστολή του ερωτηματολογίου προς τους ερωτηθέντες όσο και η ανάδραση αυτών είναι αρκετά γρήγορη, καθώς οι κλειστές ερωτήσεις είναι εύκολο να απαντηθούν (συνήθως απλά σημειώνοντας ένα κουτί) (Debois, 2016; Popper, 2004; McLeod, 2014). Επιπλέον οι απαντήσεις των ερωτηθέντων μπορούν να προκαθοριστούν, εξαλείφοντας τα σφάλματα μεταγραφής από τους ερευνητές (Debois, 2016). Τα δεδομένα είναι ήδη σε ηλεκτρονική μορφή, ποσοτικοποιούνται πολύ εύκολα με τη χρήση απλών λογισμικών, επιτρέποντας τη γρήγορη ανάλυση τους χωρίς την ταλαιπωρία της ψηφιοποίησης δεδομένων (Debois, 2016; McLeod, 2014). Το ερωτηματολόγιο είναι συγκριτικά μια ευκολότερη μέθοδος για το σχεδιασμό, την κατασκευή και τη διαχείριση, δεν απαιτεί πολύ τεχνικές ικανότητες ή γνώσεις (Debois, 2016).

Επιπρόσθετα, η χρήση ερωτηματολογίου στην ποσοτική έρευνα, αποτελεί και ένα οικονομικό μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών (Debois, 2016; Marshall, 2005; McLeod, 2014). Ο ερευνητής πρέπει να δαπανήσει χρήματα μόνο για την εκτύπωση χαρτιού, ενώ η διανομή αυτού μέσω του διαδικτύου είναι εντελώς δωρεάν (Debois, 2016). Από την άλλη και ο ίδιος ο ερευνητής κερδίζει αρκετό χρόνο και ενέργεια μέσω της χρήσης αυτής της μεθόδου, καθώς δεν χρειάζεται να επισκέπτεται κάθε άτομο του επιλεγμένου δείγματος ξεχωριστά, αναλώνοντας έτσι αρκετό χρόνο, κόπο και προσπάθεια (Debois, 2016)

Τέλος, το ερωτηματολόγιο έχει ορισμένα μοναδικά προσόντα όσον αφορά την εγκυρότητα των πληροφοριών του (Debois, 2016). Σε μεθόδους όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, η αξιοπιστία των απαντήσεων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής τις έχει καταγράψει. Εδώ μπορούν να παρουσιάζουν μεροληπτικές ή προκατειλημμένες πληροφορίες των δικών τους. Αλλά με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις που δίνονται από τα θέματα είναι διαθέσιμες στη γλώσσα και την έκδοσή τους (Debois, 2016). Επομένως, δεν μπορεί να ερμηνεύεται εσφαλμένα από τον ερευνητή. Αυτό εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα της έρευνας. Εκτός αυτού οι ερωτήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, είναι τυποποιημένες. Όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στις ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια σειρά. (Marshall, 2005). Αυτό σημαίνει ότι ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να αναπαραχθεί εύκολα τόσο από τον ίδιο τον ερευνητή όσο και από άλλους, και τα αποτελέσματα αυτού να είναι αξιόπιστα και συνεπή (Popper, 2004).

B3) ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την ανάλυση των δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί η βασική περιγραφική στατιστική (SPSS 23) και συγκεκριμένα τα δεδομένα μελετήθηκαν ως προς τις συχνότητες των απαντήσεων και την επίδραση των μεταβλητών/χαρακτηριστικών των ερωτώμενων στις απαντήσεις. Η απλή συσχετιζόμενη ανάλυση διακύμανσης (Ανονα) έγινε για να μελετηθεί η επίδραση του φύλου, η ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου και ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν.

B4) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

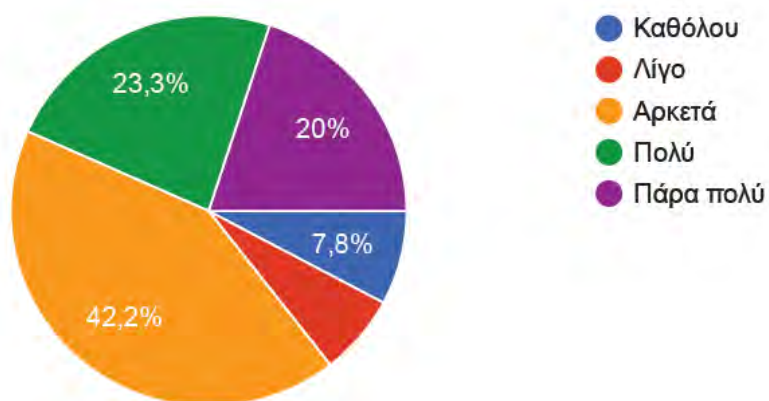
Στον παρακάτω πίνακα δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

	Mean	Deviation
Κατά την υπηρεσία σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, ούσατε/θεωρείτε αναγκαία τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ στο οποίο ανήκετε;	3,83	1,073
Η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει τη συνεργασία σας;	3,41	1,121
4. Για τους μαθητές σας (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης;	1,66	,621
Πάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής;	2,53	,997
Η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πρόβλημα;	4,01	1,011
Η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	3,77	,972
Θα ήταν χρήσιμο ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης;	4,46	,706
Χρειάζεστε ψυχοεκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,14	,906
2. Η συνεργασία με μια διεπιστημονική ομάδα(ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό) θα σας βοηθούσε να εφαρμόσετε το παραπάνω υλικό?	4,11	,741
Η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα σας βοηθούσε στην οργάνωση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,16	,733

Έχετε ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης;	3,79	,918
Θα σας ήταν χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό);	4,07	,832
Α ζητούσατε από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη;	4,04	,748
Πιστεύετε ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,16	,748
Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητά αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,01	,828
A. για τη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών;	3,74	,815
B. Για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών;	3,76	,852
20. Γ. Για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών	4,07	,981
Δ. Για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών	4,26	,758
20. E. Για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών	3,89	,880
1. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, είχατε ή έχετε προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	2,52	,938
Η συνεργασία με ψυχολόγο θα σας βοηθούσε στην διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς;	3,82	,943
3. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, αντιμετωπίσατε ή αντιμετωπίζετε προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους σας για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	2,04	1,121
4. Έχετε ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών;	3,72	1,081

1. Το γεγονός ότι υπηρετείτε ή υπηρετούσατε σε απομακρυσμένα κλεις επηρεάζει ή επηρέασε τις δυνατότητές σας για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη;	3,14	1,286
Έχετε εμπειρία από εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών;	2,30	1,239
Πιστεύετε ότι η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην διαδικασία της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης;	4,26	,773
30. Πόση εμπειρία έχετε στη χρήση της τεχνολογίας για την επαγγελματική σας επιμόρφωση;	3,37	1,011
Ποιότροπος χρειάζεστε υποστήριξη για την χρήση των νέων μορφών τεχνολογίας;	2,58	,924
2. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, πιστεύετε ότι ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα που θα διεξάγεται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και θα σας παρέχει συνεχή αυτοαξιολόγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα, θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	3,92	,810

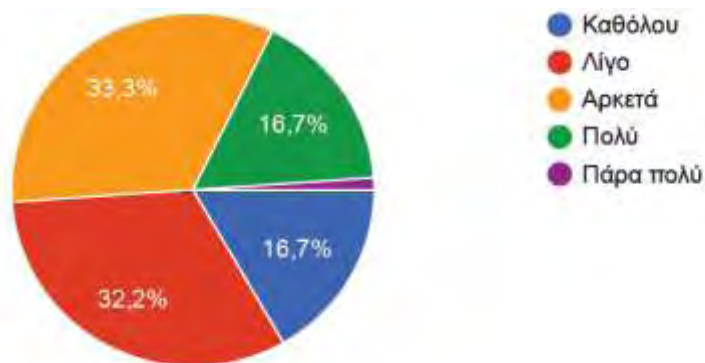
Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους φορείς υποστήριξης καθώς στη τη δεύτερη ερώτηση ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι υψηλός $mean = 3,41$ γεγονός που υποδεικνύει ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς



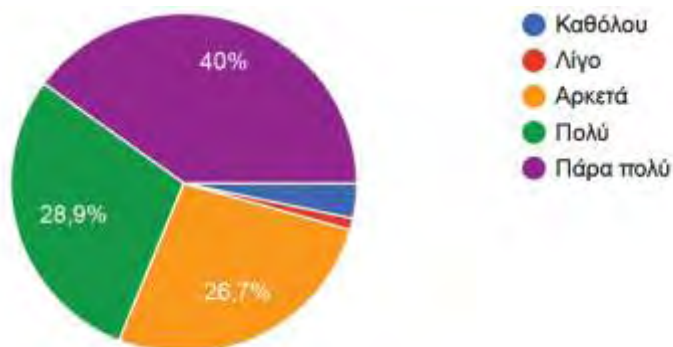
Παράλληλα στην ερώτηση 4. ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ χαμηλός $mean = 1,66$ γεγονός που υποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης.



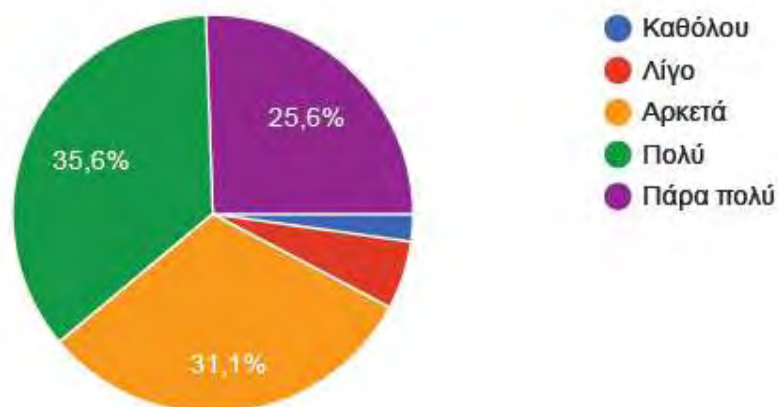
Στην ερώτηση 6 ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με το αν υπάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, ήταν επίσης χαμηλός $mean = 2,53$ καθώς το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.



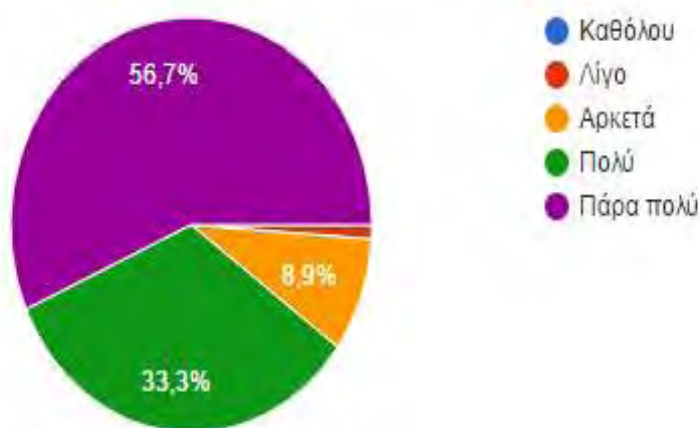
Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και το αν το εκπαιδευτικό έργο και η διδασκαλία επηρεάζονται από τις πιθανές δυσκολίες συνεργασίας τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως υπάρχει επιρροή καθώς, καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα ($mean = 4,01$)



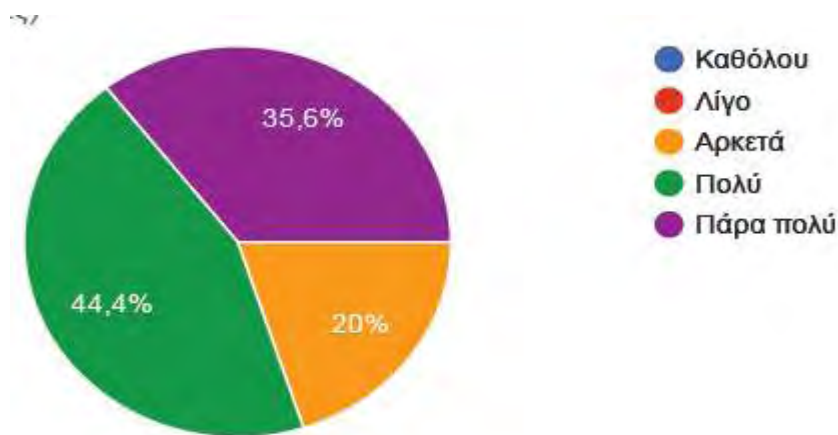
Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (mean=3,77).



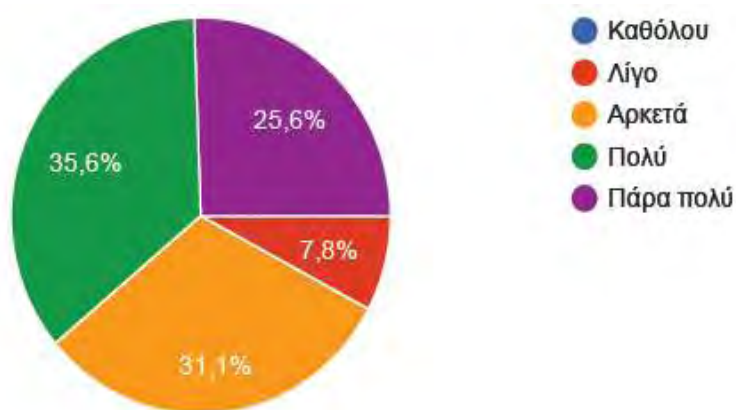
Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ η ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί σημαντική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης με υψηλό μέσο όρο απαντήσεων (mean = 4,46)



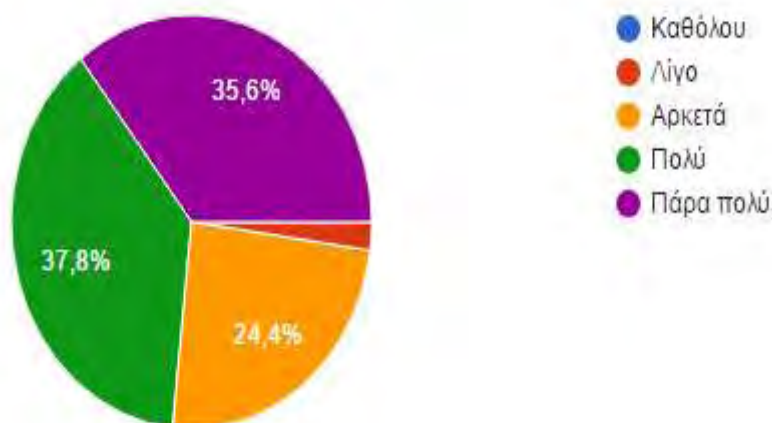
Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη διεπιστημονική υποστήριξη για την διευθέτηση θεμάτων που ανακύπτουν στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εξίσου ενδιαφέροντα καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα τους βοηθούσε πολύ στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με υψηλό μέσο όρο (ερώτηση 13, mean=4, 16).



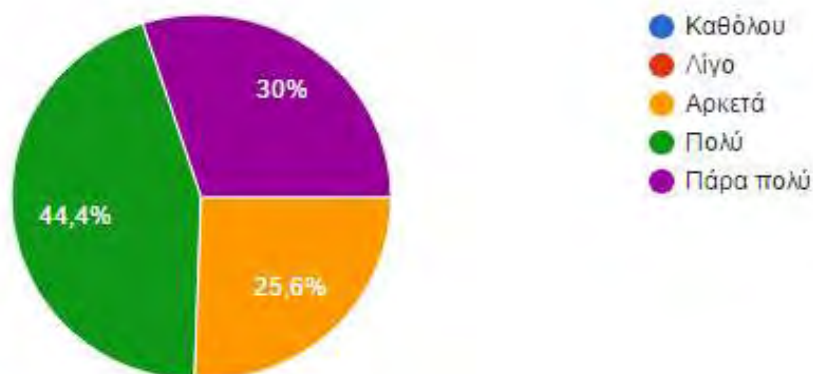
Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι έχουν αρκετή ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης (ερώτηση 14, mean= 3,79).



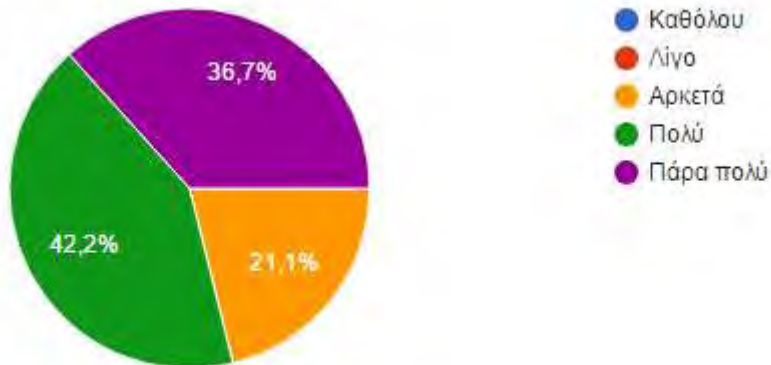
Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως θα τους ήταν πολύ χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό), (ερώτηση 15, mean=4,07).



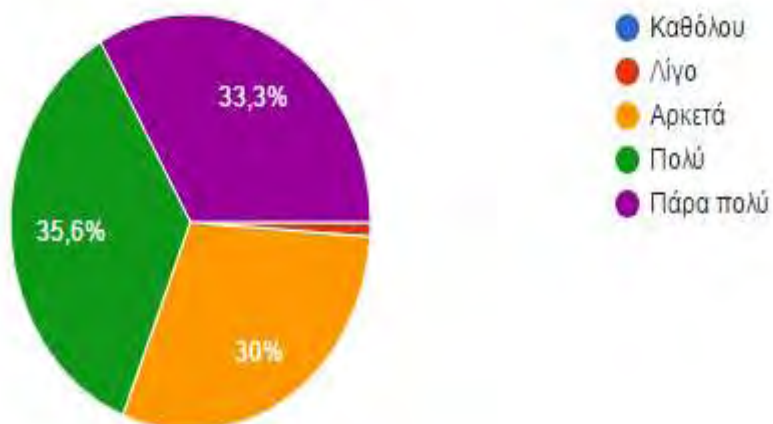
Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ζητούσαν πολύ από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη (ερώτηση 16, mean= 4,04)



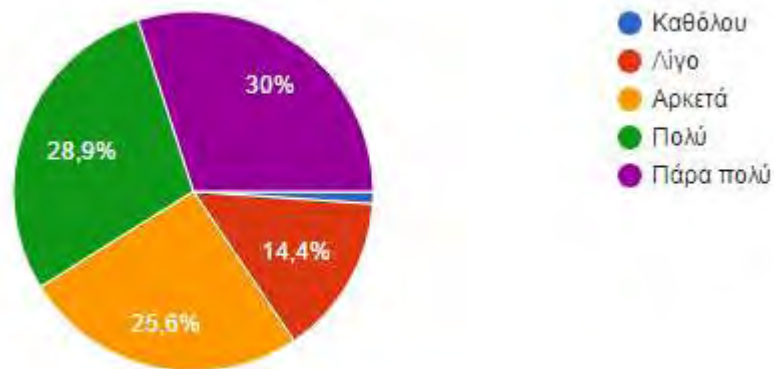
Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει πολύ στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 17, mean=4,10).



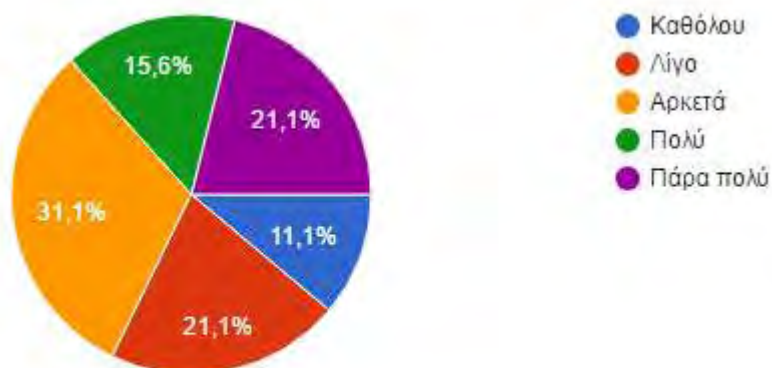
Θεωρούν επίσης ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει πολύ την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 18, mean=4,1).



Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ εκφράζουν ανάγκες για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (ερώτηση 24, mean=3,72).



Καθώς επίσης και ότι το γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε αρκετά τις δυνατότητές τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη (ερώτηση 25, mean=3,14).



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που υποστηρίζουν το γεγονός ότι οι προκλήσεις αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται πιο δύσκολες στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, γεγονός που δημιουργεί μοναδικές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προκειμένου με τη σειρά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Berry, Petrin, Gravelle & Farmer, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους φορείς υποστήριξης και πως αυτή η δυσκολία στη συνεργασία τους έχει επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία με τους, επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης, ενώ παράλληλα το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.

Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και στην διεθνή βιβλιογραφία καθώς ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία έχουν μικρότερη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης από συναδέλφους τους άλλων γειτονικών ή αστικών περιοχών καθώς δεν μπορούν να συναναστραφούν και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να μοιραστούν ιδέες και γνώσεις ώστε να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους έργο. (Mulkeen, 2005). Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και από παρόμοιες ελληνικές έρευνες που αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι δυσκολίες μεταφοράς και μετακίνησης στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία καθιστούν δύσκολη ακόμη και την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου για διευθέτηση κάποιου προβλήματος ή για παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη λαμβάνουν αξιολόγηση, παρέμβαση και ανατροφοδότηση στο διδακτικό τους έργο (Κατσαντώνη, 2007).

Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Boyer and Bandy 2010 καθώς διαπίστωσαν ότι ένα σημαντικό κομμάτι της ανησυχίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία σχετίζεται με την ελλιπή πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα όπως είναι η εκπαίδευση μέσα στην υπηρεσία. Αυτή η ελλιπής πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα δημιούργησε προβλήματα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την σωστή καθοδήγηση για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων, εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, συγκεκριμένων τροποποιήσεων στην τάξη και την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών (Boyer & Bandy, 2010).

Σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι η ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί σημαντική ανάγκη για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ και πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη διεπιστημονική υποστήριξη για την διευθέτηση θεμάτων που ανακύπτουν στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης, ότι η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα τους βοηθούσε πολύ στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ότι θα τους ήταν πολύ χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα, ότι θα ζητούσαν πολύ από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη.

Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει πολύ στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ θεωρούν ότι θα τους είναι πολύ χρήσιμη η συνεργασία με ψυχολόγο για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών.

Αντίστοιχα ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφουν πως υπάρχει ανάγκη για διεπιστημονική υποστήριξη και κάλυψη αυτών των μοναδικών αναγκών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία (Dowing & Peckham-Hardin, 2007). Η διεθνής βιβλιογραφία αρκετά συχνά επίσης αναφέρει ότι υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΜΑΑΣ

και ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη, καθώς για παράδειγμα σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hammond και Ingalls (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες πραγματοποιείται χωρίς την αντίστοιχη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι αναποτελεσματική.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ εκφράζουν ανάγκες για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς επίσης και ότι το γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε αρκετά τις δυνατότητές τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη.

Αντίστοιχα ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι η διδασκαλία και κατ' επέκταση η ζωή σε μια μη αστική-απομακρυσμένη περιοχή λόγω της γεωγραφικής της θέσης έχει άμεσες συνέπειες στο διδακτικό έργο, καθώς δυσχεραίνουν και θέτουν εμπόδια στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανέλιξη και περαιτέρω επιμόρφωση οδηγώντας τον σε επαγγελματικό αποκλεισμό (Mulkeen, 2005). Επίσης συνήθως τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα σεμινάρια διοργανώνονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, επομένως η μετακίνηση των εκπαιδευτικών με ταξίδια μετ' επιστροφής από τα απομακρυσμένα σχολεία τους προς την αντίστοιχη πόλη, η έλλειψη τακτικών δρομολογίων με δημόσια μέσα μεταφοράς, η διαμονή σε κάποιο ξενοδοχείο και οι αγορές διαβίωσης, έχουν αρκετά μεγάλο κόστος, αποθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό από το να ανέλθει επαγγελματικά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, διατηρώντας τες σε στασιμότητα (Mollenkopf, 2005).

ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

Τηρήθηκαν όλες οι αναγκαίες διαδικασίες σχετικά με την ερευνητική δεοντολογία, ως προς τους συμμετέχοντες στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, η ατομική αυτονομία, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Όπως είναι φανερό τόσο μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα ΜΑΑΣ αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ έχουν συγκεκριμένες ανάγκες προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για τις οποίες όμως δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα υποστήριξης. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη σχετίζεται με τη διερεύνηση και τη διατύπωση αυτών των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ όπως αυτές αντικατοπτρίζονται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ:

Αρτεμάκη, Α. (2014). *Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Θεσσαλονίκη.*

Γούπος, Θ., & Μπέτζελος, Ν. (2009). *Νέες μορφές Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία.* 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (pp. 751-759). Βόλος. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1477.pdf>

Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες,* Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Αναρτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/6860/6889>

Κατσαντώνη, Σ. (2007). *Ολιγοθέσια σχολεία, προγράμματα και διδασκαλία,* Αθήνα. Αναρτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/dimkert/files/2013/02/ologothesia-sxoleia.pdf>

Κουλαξίζη, Χ. (2014). *Μέθοδοι έρευνας σε δημοσιευμένα άρθρα του περιοδικού «The International Information and Library Review κατά τα έτη 2005-2010.* Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης (Α Τ.Ε.Ι), Σίνδος.

Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (2010/12). *Οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προαγωγή της κουλτούρας ένταξης στο σχολικό πλαίσιο: ανασταλτικοί παράγοντες και παράγοντες ώθησης.* Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (Επιστ. Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σ. 17-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ΠΕΔΙΟ. (5_book_ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ_ΠΑΙΔΙΩΝ_ΕΝΤΑΞΗ)

Λαδοπούλου, Ε. (2006). *Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μία κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας.* 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας. 12-14 Μαΐου 2006. Ιωάννινα.

Λιώλης, Χ. (2014). *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας (Sampling tools),* (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Πειραιά, Αθήνα.

Μαραγκός Κ. () *Η επιρροή της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λευκωσία

Ματθαίου, Δ. (2011). *Η Βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Μπόνια Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Νικολοπούλου, Α. (2012). *Ολιγοθέσια σχολεία και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερευνώντας το ρόλο του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Πετροπούλου Χ. (2006). *Διδάσκοντας στην παραμεθόριο ή Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικρές κοινωνίες*. Στο Α΄ Συνέδριο για την Εκπαίδευση στην Κάρπαθο, 8-10 Απριλίου 2006, Κάρπαθος

Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση - Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Χαρίτος, Β. Κ. (2017). *Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων*. Επιστημονικό Βήμα. Αναρτήθηκε από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/xaritos.pdf

Χριστοφοράκη Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ:

Beiske, B. (2002). *Research methods. Uses and limitations of questionnaires, interviews, and case studies*. Munich, GRIN, Retrieved 16 May 2017 from: <http://www.grin.com/en/e-book/15458/research-methods-uses-and-limitations-of-questionnaires-interviews-and>

Berry A. & Gravelle M. (2013). *The Benefits and Challenges of Special Education Positions in Rural Settings: Listening to the Teachers*. National Rural Education Association, v34(n2).

Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.

Debois, S. (2016). *9 Advantages and Disadvantages of Questionnaires - Survey Anyplace*. SurveyAnyplace. Retrieved 17 May 2017, from <https://surveyanyplace.com/questionnaire-pros-and-cons/>

Dube, A. (2010). *Advantages and disadvantages of Questionnaires*. Conductingresearch.blogspot.gr. Retrieved 17 May 2017, from http://conductingresearch.blogspot.gr/2010/11/questionnaires-obtaining_17.html

Koulouris P. & Sotiriou, S. A. (2006). *Building Lifelong Learning Networks of Teachers for the Development of Competence in Teaching in Small Rural Schools*. Συνέδριο: Πρακτικά των εργαστηρίων EC-TEL06. 1-2 Οκτωβρίου 2006. Κρήτη, Ελλάδα

Koulouris, P., & Sotiriou, S. (2007). *Introducing the challenges for lifelong learning and development in rural areas*. Mesta, Chios, Greece: Ellinogermaniki Agogi. Αναρτήθηκε από: http://www.ruralearn.eu/media/RuraLEARN_Book.pdf

McLeod, S. (2014). *Questionnaires | Simply Psychology*. Simplypsychology.org. Retrieved 17 May 2017, from <https://www.simplypsychology.org/questionnaires.html>

Mulkeen, A. (2005). *Teachers for Rural Schools: A challenge for Africa*. Addis Ababa, Ethiopia: African Region World Bank.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, 2nd Edition, pp.102, Continuum Publications